

Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar

Antoni Santisteban

Universitat Autònoma de Barcelona

Neus González-Monfort

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

En este trabajo presentamos un proyecto de investigación financiado de I+D que desarrolla el grupo GREDICS²⁰ en colaboración con diferentes universidades españolas y extranjeras.²¹ El proyecto pretende conocer cómo se trabajan los problemas y conflictos contemporáneos en las aulas de enseñanza secundaria, así como en la formación inicial del profesorado en la universidad. La investigación se dirige a la interpretación de la información como la clave de la formación del pensamiento crítico y de la acción social y también a la educación para una ciudadanía global crítica.

En esta investigación, tanto en la formación inicial del profesorado como en la enseñanza secundaria, trabajamos a partir de cuestiones socialmente vivas, y nuestras indagaciones nos ayudan a definir cuáles son y cuáles deberían ser las aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia a la formación de las personas en un mundo global dominado por las tecnologías y la acumulación de información o desinformación.

20 GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), grupo reconocido por AQU (2017SGR1600) <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/>.

21 Proyecto de I+D EDU2016-80145-P. El equipo de investigación de este proyecto está formado por investigadores e investigadoras de ocho universidades españolas (Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Almería, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad de Burgos, Universidad de Extremadura, Universitat Jaume I y la Universidad de Jaén), una universidad inglesa (Manchester Metropolitan University) y una universidad colombiana (Universidad de Antioquia); y por profesorado de educación de secundaria <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/node/138>.

El proyecto se ha organizado a partir de tres grupos de trabajo:

- 1) Literacidad crítica y posverdad.
- 2) Ciudadanía global, humanismo radical e invisibles.
- 3) (Contra)relatos del odio, emociones y razón.

El grupo de literacidad crítica y posverdad tiene como objetivo analizar las competencias para la interpretación crítica de los y las estudiantes de la información sobre problemas y conflictos sociales contemporáneos, e indagar en sus capacidades para enfrentarse a las malas prácticas en el tratamiento de la información por parte de los medios de comunicación.

El grupo de ciudadanía global, humanismo radical e invisibles tiene como objetivo analizar si los y las estudiantes saben interpretar de forma crítica imágenes y textos, para interpretar sus representaciones sociales sobre la ciudadanía desde una perspectiva humanista y globalizadora, así como para indagar en la invisibilidad de personas y grupos en los estudios sociales.

El grupo de (contra)relatos del odio, emociones y razón tiene como objetivo principal analizar la participación de los y las estudiantes en debates en redes sociales y publicaciones digitales, donde se dan discursos del odio. Y su capacidad para analizarlos críticamente y para construir contrarelatos alternativos desde la perspectiva de los derechos humanos.

En este trabajo presentaremos los marcos teóricos que se crearon para la investigación de cada uno de los tres grupos de trabajo y cada una de las temáticas. Se presentarán las estructuras conceptuales que, de hecho, han ido evolucionando con la investigación y que son una aportación tanto para la investigación como para realizar propuestas didácticas innovadoras, para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía crítica democrática.

1. Literacidad crítica y posverdad

La *critical literacy* nace de la tradición de los estudios sociales en Estados Unidos, pero también en Inglaterra, Australia o en los países del norte de Europa. Esta línea de investigación aparece con la finalidad de superar los trabajos sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los años 80 y 90 del siglo pasado, que acabaron describiendo una gran cantidad de habilidades de pensamiento, pero que no significaron una alternativa crítica de tratamiento de los problemas sociales. Aunque la literacidad crítica nace en los estudios sociales, en España apenas existen investigaciones desde la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia (Tosar, 2017).

La literacidad crítica se podría definir como: «Actual and possible social practices and conceptions of reading and writing enable human subjects to understand and engage the politics of daily life in the quest for a more truly democratic social order» (Lankshear y McLaren, 1993). La práctica discursiva de la literacidad crítica, de alguna manera, organiza el pensamiento para la acción, e implica, por tanto, un aprendizaje eminentemente político y para la participación.

La investigación en literacidad crítica se basa en la reflexión sobre la intencionalidad del discurso en el contexto educativo. Diversos grupos, en todo el mundo, investigan el papel de este tipo de literacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares. Aunque esto es así, es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente. Son los problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece, para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones. La tradición desde la enseñanza de la historia, la geografía o las ciencias sociales nos ofrece ejemplos que hemos de recuperar, como Tulchin (1987) o Dijk (1993; 1999).

La literacidad crítica se aplica a problemas sociales relevantes (PSR). A partir de nuestras investigaciones, hemos construido una propuesta de estructura conceptual, como guía de aplicación para la investigación y para la elaboración de propuestas educativas.



Ilustración 1. Propuesta para trabajar la literacidad crítica en el aula a partir de PSR.

La literacidad crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades que deben aprenderse, como escribe McDaniel (2004), es una manera de pensar y una manera de vivir. Se trata de enfrentarse a cualquier tipo de información, a cualquier texto o relato, sobre el pasado, el presente o el futuro, analizando su naturaleza, como hecho u opinión, su veracidad, su fiabilidad, su intencionalidad y sus silencios. Como podemos observar en el mapa conceptual, la finalidad de la literacidad crítica es plantear la disrupción de lo que se considera común de la realidad, como una forma de discurso contrahegemónico, de cuestionamiento del poder (Freire y Macedo, 1989). Por último, se trata de formar al alumnado para que tome decisiones e intervenga en su sociedad para cambiarla desde posiciones críticas.

Las investigaciones afirman que el término lectura ya no es suficiente para designar el proceso de decodificación de la información sobre problemas sociales o temas controvertidos: «La literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso» (Wodak y Meyer, 2003: 87).

Toda información está elaborada desde una ideología que puede influenciar nuestros pensamientos y nuestras acciones. En un mundo saturado de informaciones resulta muy necesaria la literacidad crítica en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, porque solo el análisis crítico puede arrojar luz a las relaciones de poder y dominación que emergen de los textos sociales. Dijk (1999: 26) considera que la postura crítica frente al discurso contribuye a la resistencia contra la desigualdad social.

2. Ciudadanía global, humanismo radical e invisibles

La educación para la ciudadanía global no es un concepto nuevo, pero sí lo es su llegada a la educación y las posibilidades que se abren desde la enseñanza de la geografía, de la historia y de las ciencias sociales. La educación para la ciudadanía global busca, entre otras cuestiones, superar el concepto de ciudadanía, ya que se considera insuficiente para describir lo que hoy día es la ciudadanía que habita nuestro mundo, que se desplaza, que tiene derechos que van más allá de un estado o que puede ser protagonista de acontecimientos que involucran a otros países y a sus respectivas ciudadanías (Chong, et al., 2015).

Estamos en una situación mundial donde están aumentando los conflictos, el miedo y la intransigencia con respecto a otras culturas diferentes a la nuestra. En nuestro mundo vemos circular con total libertad los capitales, mientras a las personas que huyen de las guerras se las retiene en las fronteras. Aumenta la interdependencia económica, cultural y política, pero aumentan también los refugiados y refugiadas, y

la desigualdad crece entre países y también dentro de las naciones. Por estos motivos, hoy más que nunca necesitamos una enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales para el cambio social y para una nueva ciudadanía.

El concepto de ciudadanía, bajo el esquema del Estado nación, hace énfasis en la connotación legal y asociada a la creación de una identidad nacional. Con los cambios generados por la difuminación de las fronteras y la configuración de gobiernos supranacionales, algunos escenarios se han diluido y se han configurado ciudadanía transnacionales. El Estado nación cede algunas dimensiones de la ciudadanía, lo que le plantea a las personas nuevas posibilidades y escenarios donde hacer ejercicio de sus derechos, para pensar en la ciudadanía global.

Entendemos la ciudadanía en términos de su naturaleza y contexto. La ciudadanía se asume más allá del reconocimiento jurídico, ya que la posesión de un documento oficial no significa que una persona asuma los deberes y derechos que vienen asociados a este reconocimiento. La ciudadanía se debe ubicar en el ámbito de la búsqueda de imperativos morales, que movilicen a las personas a buscar una vida mejor dentro de la convivencia en una comunidad. Bajo esta perspectiva, el «ciudadano es quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas» (Barber, 1984, en Cortina, 2003: 43), así como «el ciudadano es aquel que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política» (Cortina, 2003: 48).

Después de revisar distintos marcos sobre la educación para la ciudadanía global (Andreotti, 2006; Davies, 2006; Shultz, 2007; Torres, 2015; Veugelers, 2010; Zahabioun et al., 2013, estamos de acuerdo con Davies (2006), quien sostiene que las diferentes dimensiones que integran la noción de educación para la ciudadanía mundial (educación + ciudadanía + globalización) no están necesariamente integrados. A veces el significado de la educación para la ciudadanía global se confunde con el significado de ciudadanía global o con el significado de la educación global (Davies et al., 2005).

En una nueva perspectiva de educación para la ciudadanía en un mundo global, cada una de las ciencias sociales deben revisarse y reinterpretarse para su enseñanza, desde los contenidos hasta las estrategias o la metodología. Así, cobra un nuevo sentido la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, por ejemplo, la historia muestra la simultaneidad o la contemporaneidad de los acontecimientos; la geografía analiza la interdependencia ambiental en el espacio; la política nos ayuda a construir entidades supranacionales; el derecho internacional; la sociología del conflicto; la antropología de la interculturalidad; la economía nos ayuda a comprender las desigualdades y la distribución de los recursos a nivel local y mundial.

A continuación, mostramos un esquema conceptual con estas posibilidades que no pretende ser exhaustivo, sino apuntar algunas cuestiones clave de las aportaciones del conocimiento social a la educación para una ciudadanía global.



Il·lustració 2. Esquema conceptual de la educación para la ciudadanía global.

La enseñanza de las ciencias sociales debe trabajar para la pluralidad, la diversidad o la justicia social como objetivos para toda la humanidad. Esta nueva perspectiva debe ayudarnos a comprender la existencia de personas y grupos humanos con formas de pensar diversas, ideologías e intereses distintos, que deben convivir a nivel local y en el mundo. Esta organización ha de aceptar la diversidad étnica, cultural o religiosa como algo positivo, como también se debe aceptar y valorar la laicidad, situando los derechos humanos como el horizonte común, aquel que todos los pueblos deben alcanzar y que todos debemos defender.

Esta es la perspectiva de un humanismo radical, donde el primer objetivo es hacer visibles a todas aquellas personas y grupos que ahora son invisibles en la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, como las mujeres, las niñas, los niños, ancianos y ancianas, culturas minoritarias, identidades sexuales, enfermos, personas con alguna discapacidad, así como en otras situaciones de vulnerabilidad o exclusión social. En la siguiente figura mostramos un esquema de estas situaciones de invisibilidad que hay que corregir (Oller y Pagès, 1999; Sant y Pagès, 2011; Santisteban, 2015; Villalón y Pagès, 2015; Pinochet y Pagès, 2016).

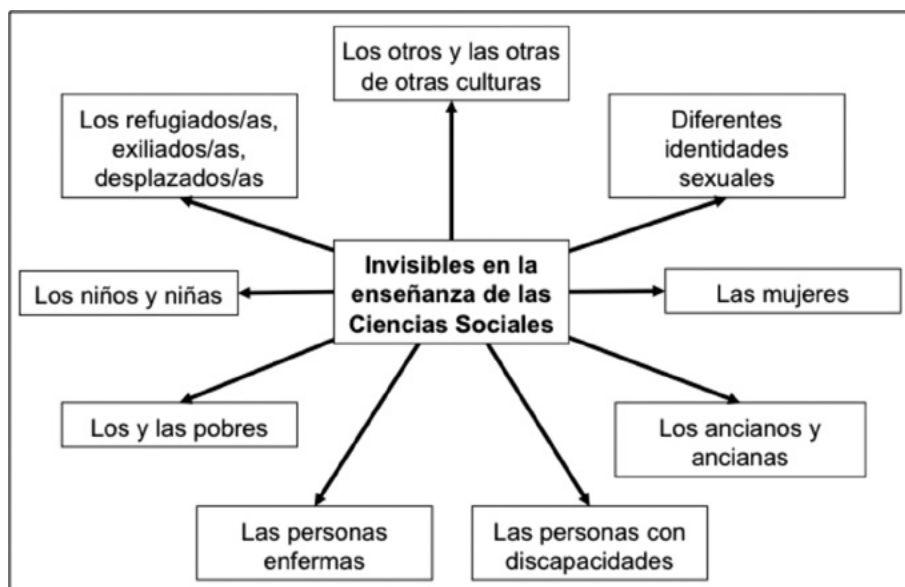


Ilustración 3. Las personas invisibilizadas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Una nueva enseñanza de las ciencias sociales debe incluir a todas las personas, del pasado y del presente, y deben tenerse en cuenta todos los grupos humanos en la prospectiva de futuro. Todos somos ciudadanos y ciudadanas en cualquier lugar del mundo, con todas nuestras identidades (Santisteban y González-Monfort, 2019). En caso contrario no podríamos hacer alusión a una educación histórica, geográfica o social para la ciudadanía global (Santisteban et al., 2018a).

3. (Contra)relatos del odio, emociones y razón

La base del discurso del odio es la construcción de la imagen de un enemigo, que puede ser una persona o un grupo cultural, étnico o social. La creación de la imagen del enemigo significa que construimos una idea de una persona o un grupo de personas a los cuales culpamos de los propios males, percibidos como una amenaza a la propia forma de vida, valores e identidad. Estos aspectos han sido estudiados sobre todo por parte de la sociología, que ha analizado las características de la imagen del enemigo, que puede ser una persona o un grupo.

Spillmann y Spillmann (1991) distinguen una serie de actitudes en la creación de la imagen del enemigo:

- 1) Desconfianza, porque todo aquello que proviene del enemigo es malo o engañoso.
- 2) Se culpa al enemigo de las tensiones existentes y de todo aquello que la situación tiene de negativa.
- 3) Actitud negativa, ya que todo lo que hace el enemigo es con la intención de perjudicarnos.
- 4) Identificación con el mal, porque el enemigo representa todo lo contrario de lo que somos y de todo aquello por lo que luchamos, quiere destruir lo que más queremos, y por lo tanto debe ser destruido.
- 5) Simplificación negativa, afirmando que todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa.
- 6) Negación de la individualidad y asociación de que todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo.
- 7) Negación de la empatía: no tenemos nada en común con nuestro enemigo; ninguna información no nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo; los sentimientos humanos y los criterios éticos hacia el enemigo son peligrosos.

A partir de la creación de la imagen del enemigo, es fácil que se articulen discursos o relatos del odio (*hate speech*). Según la Comisión Europea (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Recomendación, 15 de marzo de 2016):

Entendemos el discurso del odio como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.

Parekh (2006) distingue cuatro características en el relato del odio:

1. Delimita a un individuo o grupo a partir de una serie de características.
2. Lo estigmatiza adjudicándole una serie de cualidades consideradas indeseables.
3. Generaliza el estereotipo de tal forma que se considera que siempre está presente en todos los componentes del grupo.

4. Se excluye al grupo de las relaciones sociales normales, se considera que no puede observar con normalidad las reglas de la sociedad y su presencia es hostil e inaceptable.

El Consejo de Europa ha promovido diversas campañas contra los relatos del odio, en especial los que se dan en las redes sociales. Las metas en la lucha contra los relatos del odio son la defensa de los derechos humanos, la participación democrática y el análisis crítico de los medios de comunicación. Se trata de concienciar a las jóvenes generaciones sobre las consecuencias de los relatos del odio que promueven el racismo y la discriminación a través de Internet (Council of Europe, 2014; 2017).

No sabemos hasta qué punto las y los jóvenes participan en estos relatos del odio en las redes sociales, cuándo lo hacen y cómo, en qué temas intervienen y en qué términos, si alimentan el odio o construyen contrarelatos. No podemos ignorar el papel de la juventud en los relatos del odio, donde opina sobre problemáticas actuales. Proponemos un esquema de trabajo para analizar los relatos del odio en las clases de ciencias sociales, relativos a cuestiones socialmente vivas, con el objetivo final de construir contrarelatos y plantear acciones de cambio social (Santisteban, 2017; Santisteban et al., 2018b).



Ilustración 4. Propuesta para enseñar a construir relatos alternativos al odio en el aula de ciencias sociales.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, podemos contribuir al análisis de los relatos del odio que aparecen en las redes sociales y donde participa el alumnado que tenemos en las clases. Para analizar estos relatos es necesario desarrollar el pensamiento crítico como pensamiento dialéctico, que incorpore las vivencias del alumnado y la realidad social actual (Ross, 2004; 2013; Renner, 2009). En último término, se trata de construir contrarelatos divergentes.

Promover un texto alternativo al relato del odio significa descubrir sus contradicciones, los prejuicios y los estereotipos, al mismo tiempo que se argumenta de manera coherente sobre la defensa de los derechos humanos, demostrando las falacias que justifican el odio hacia un individuo o grupo y su estigmatización. El papel de las emociones en los relatos del odio es evidente, por ello deben reconocerse los sentimientos que hay detrás de los relatos y debe contraponerse la racionalidad a través de la argumentación.

Para acabar

Estos son los marcos teóricos que estamos construyendo en nuestras investigaciones. No son propuestas cerradas y acabadas, ya que están en permanente revisión y actualización a partir de las reflexiones teóricas que vamos compartiendo y de los resultados que obtenemos de nuestras aplicaciones en el aula. Entendemos que la investigación debe ser emergente y debe ir avanzando y enriqueciéndose a partir del análisis de nuevos datos, la aparición de nuevas propuestas teóricas.

Con este proyecto se pretende ir avanzando en la construcción de marcos conceptuales y propuestas de aula para aprender a trabajar los problemas y conflictos contemporáneos en las aulas de formación inicial y permanente, de educación secundaria, y también de educación primaria.

Consideramos que la interpretación de la información, la incorporación de todos los agentes protagonistas de la sociedad en el discurso de las ciencias sociales y la construcción de relatos que favorezcan la justicia global y la democracia son elementos clave para la formación del pensamiento crítico y de la acción social.

Desde hace tiempo estamos trabajando en propuestas que parten de cuestiones socialmente vivas y problemas sociales relevantes, porque pensamos que es necesario abordar estas situaciones conflictivas desde y en el aula para favorecer que el alumnado empiece a interesarse y a formarse en el ámbito de la educación para la ciudadanía crítica democrática.

Los tres ámbitos de estudio del proyecto (literacidad crítica y posverdad; ciudadanía global, humanismo radical e invisibles; y (contra)relatos del odio, emociones

y razón) pretenden compartir propuestas de aula y reflexiones para que los docentes ayudemos a nuestro alumnado a desarrollar capacidades de análisis crítico de todo tipo de información, reflexionar sobre sus representaciones sociales sobre los procesos de invisibilización de grupos y personas, y así poder imaginar y pensar en un futuro basado en los derechos humanos, y que pueda orientar decisiones y acciones de transformación social y mejora. Puede sonar a utopía, pero el futuro hay que imaginarlo para construirlo.

Bibliografía

ANDREOTTI, V. (2006). «Soft versus critical global citizenship education». *Policy & Practice-A Development*, 3, 40-51.

CHONG, K. M.; et al. (2015). *Education, globalization and the nation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

CORTINA, A. (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

COUNCIL OF EUROPE (2014). «Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education». No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

— (2017). «We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives». No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

DAVIES, I. (2006). «Global citizenship: abstraction or framework for action?». *Educational Review*, 58 (1), 5-25.

DAVIES, I.; EVANS, M.; REID, A. (2005). «Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education”». *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-89.

DIJK, T. A. van (1993). «Principles of Critical Discourse Analysis». *Discours & Society*, 4 (2), 249-283.

— (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, F.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. (1993). *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York: State University of New York Press.

McDANIEL, C. (2004). «Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change». *Reading Teacher*, 57, 472-484.

OLLER, M.; PAGÈS, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar*, 3, 172-187.

PAREKH, B. (2006). «Hate speech: Is there a case for banning». *Public policy research*. 12 (4), 660-661.

PINOCHET, S.; PAGÈS, J. (2016). «¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia». *Praxis Educativa*, 11 (2), 374-393.

RENNER, A. (2009). «Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization». *Educational Studies*, 45, 59-79.

ROSS, E. W. (2004). «Social Studies and Critical Thinking». En: J. L. Kincheloe; D. Weil (eds.). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

— (2013). «Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education». En: J. J. Díaz; A. Santisteban; A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 19-43. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

SANT, E.; PAGÈS, J. (2011). «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?». *Historia y Memoria*, 3, 129-146.

SANTISTEBAN, A. (2015). «La formación del profesorado para hacer visible lo invisible». En: A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz; J. L. de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 383-393. Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS, 383-393. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5088152>.

— (2017). «Educació política i mitjans de comunicació». *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). «Education for Citizenship and Identities». En: J. A. Pineda-Alfonso; N. de Alba-Fernández; E. Navarro-Medina (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, 551-567. Hershey PA, USA: IGI Global.

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; BRAVO, L. (2018a). «History Education and Global Citizenship Education». En: Davies et al. (eds.). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*, 457-472. Londres: Palgrave M.

SANTISTEBAN, A.; ARROYO, A.; BALLBÉ, M.; CANALS, R.; GARCÍA, C. R.; LLUSÀ, J.; LÓPEZ, M.; OLLER, M. (2018b). «El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial». En: E. López, C. R. García; M. Sánchez (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 423-434. Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

SHULTZ, L. (2007). «Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings». *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248-258.

SPILLMANN, K. R.; SPILLMANN, K. (1991). «La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos». *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.

TORRES, C. A. (2015). «Global Citizenship and Global Universities». *The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism*, 50 (3), 262-279.

TOSAR, B. (2017). «Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària» (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

TULCHIN, J. B. (1987). «Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico». *Revista de Educación*, 282, 235-253.

VEUGELERS, W. (2010). «The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education». *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473-485.

VILLALÓN, G.; PAGÈS, J. (2015). «La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de Historia de Chile». *Diálogo Andino*, 47, 27-36.

WODAK, R.; MEYER, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

ZAHABIOUN, S.; YOUSSEFY, A.; YARMOHAMMADIAN, M. H.; KESHTIARAY, N. (2013). «Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization». *International Education Studies*, 6 (1), 105-206.w